

語学教師は学習者の自発的発話にどう対処したか

印 道 緑
(国際教育交流センター)

キーワード

教師の意思決定、教師のフィードバック行動、Follow-up moves (F-moves)、
Learner Initiatives (LI)、classroom rapport

要 旨

この論文では、初級日本語の授業において、教師が学習者の反応についてどのようなフィードバックを行っているかを明らかにすることを目的としている。90分の授業の様子をビデオに録画し、それを文字化した資料をもとに、学習者からの自発的言語行動 (learner initiatives) によって引き起こされた教師のフィードバック行動 (follow-up moves) を抜き出し、その機能を分析、分類した。語学の授業のインターアクションにおける特殊性は言語が教育の内容 (content) でもあり、また、教育の手段 (medium) でもあるという点である。一般的に、語学の授業の談話 (discourse) においては、form-focused talk (文型や文法に焦点を当てた談話) と content/meaning-focused talk (意味や話題に焦点を当てた談話) の2つの形態が現れ、前者は non-communicative talk、後者は communicative talk であるとされる。しかし、この論文ではこの2つを対立するものとしてではなく、互いに補完しあうものとしてとらえる。その上で、教師が学習者との対話を維持し、深めていくために、その follow-up moves がどのような役割を果たしているのかを探る。

1. はじめに

私は以前の論文の中で、言語教育の現場で教師が常にさらされている意志決定の可能性と教師に意思決定の機会をもたらし学習者の自発的言語行動 (learner initiatives : 以下 LI と記す) について触れた¹。この論文では、この LI を classroom interaction に影響を及ぼす重要な要素ととらえた上で、その interaction を維持し、深めていく教師の「フィードバック行動」

(follow-up² moves : 以下 F-moves と記す) が果たしている役割について考察してみる。

言語教育の目的と、言語教育におけるコミュニケーションの度合いをはかる基準についてはさまざまな議論がなされているが、大きく分けると次の2つの議論にまとめられる。1) 外国語習得のためには classroom interaction はできるだけ自然なものに近づけたほうがよく、communicative language teaching の見地からは、言語教育の目的は教室内のコミュニケーションを通して、実生活での適切なコミュニケーションのし方を学ぶことであるとする見方である (Krashen and Terrell : 1982, Widdowson : 1978, etc.)。2) 言語環境を論じる場合には教室の内と外の状況は様々な点で異なるものであることをまず認識すべきであり (Ellis 1985 : 142-143, Cullen 2002, etc.)、authentic language learning の見地からは、語学の授業における authentic な教室活動とはコミュニケーションすることを学ぶための最良の方法を身につけることであるとする見方である (Breen 1985 : 65)。van Lier (1988 : 139) は語学の授業と教室外の自然な言語環境の違いについて、教室内の会話は教育上の目的と配慮に基づいたものとなっていることを指摘している。この2つの議論は、言語教育の持つ特殊性、つまり、言語それ自体が教育内容であり、また、教育指導の手段でもあるという点に由来するといってもいいだろう (Edmondson, 1985 : 159-168)。また、Cullen (1998 : 181) は語学のクラスにおける communicative talk の特徴について以下のように述べている。

The classroom, typically a large, formal gathering which comes together for pedagogic rather than social reasons, will have its own rules and conventions of communication, understood by all those present; these established patterns are likely to be very different from the norms of turn-taking and communicative interaction which operate in small, informal social gathering outside. Any analysis of the characteristics of the communicative classroom needs to take these differences into account.

ここでは、Cullen のいう語学のクラスにおける communicative talk の特徴を考慮したうえで、上の2つの議論を対立するものとしてではなく、言語教育の目的を相互に補完するものとしてとらえた。分析の方法としては、授業における教師と学習者の談話のやり取りを form-focused talk (文型や文法に焦点をあてた談話) と content/meaning-focused talk (意味や話題に焦点をあてた談話) に分けて、教師の F-moves の様相をみていくことにする。一般的には前者は non-communicative であり、後者は communicative な会話であるとしてとらえられているが、ここでは上に述べた理由からこの2つのフォームを互いに教室活動を補完するものとしてとらえた上で、学習者の言語行動に対する教師の F-moves を明らかにしていく。

2. 教授能力としてのフィードバックの技術

筆者は前の論文（Indoh：2001）の中で、教授能力として次の5つのインターアクションの技術³を挙げた。

- 1) 実際的情報交換の技術
- 2) 説明の技術
- 3) 指示の技術
- 4) 質問の技術
- 5) 学習者の様々な言語行動に対する教師の対応（フィードバック）の技術

ここでは5)のフィードバックの技術を取り上げ、実際の授業の中でそれがどのように生起しているかを見ていく。フィードバックとは一般的には「学習者の考えや感情を受け入れたり、それに対して称賛、励まし、批判などを加えたりすることであり、誤りの訂正なども含まれる」⁴と定義されるが、これはBowers（1980）の挙げた“the categories of classroom verbal behavior”の内の“evaluating/correcting”、“establishing and maintaining classroom rapport”にあたると思われる。ただ、classroom rapportはフィードバックの技術だけでなく、他の4つの技術、特に「実際的情報交換の技術」にも密接に関係しており、また、教師側のみならず、学習者側からの働きかけも密接に関係しているため、ここでは先に挙げた一般的定義に加えて、フィードバックをclassroom rapportの形成を促進する機能をあわせ持つ技術であると位置づけた。

classroom rapport（教室内的での調和の取れた関係）はクラスの個性にもよるが、教師と学習者、あるいは学習者同士のインターアクションの積み重ねによってかもし出される「和気あいあいとした雰囲気、協同的環境」の中である程度の時間をかけて形成されるものである。また、前の論文で、筆者はclassroom rapportの形成がさらにまた、教室内の仲間意識を促進して行き、その循環が「学習者の自発的行動（student-initiated interaction または learner initiative）」を生起させる働きを持つことに言及した⁵。ここでは教師のフィードバック行動を観察することにより、教師が学習者の反応に対応する技術を論じるだけでなく、classroom rapportの形成を含めて学習者との対話を維持し深めていくための実践的技術のカギを探ることも目的の一つである。

3. F-moves の機能

談話分析におけるインターアクションの基本的単位としてよく知られているものにIRF

structureがある。これは1966年にBellack et al.によってthe teaching cycleとして、その後Sinclair and Coulthard (1975)によってIRF exchangeとして発表された。Iは教師の質問のなどのInitiation, Rは学習者によるResponse, Fは教師の学習者に対するFeedbackを意味しており、語学の授業においてデザインされたといってもいい特徴的な談話の基本的単位である。次に挙げたのは典型的なIRF exchangeの例である。

Extract 1

- 1 T: カメラは何のために使いますか。(I)
- 2 S: 写真を撮るために使います。(R)
- 3 T: はい、そうですね。写真を撮るために使います。(F)

Extract 2

- 1 T: …じゃ、この人は何をしていますか。(I)
- 2 S: 泳ぐんです。(R)
- 3 T: 泳いでいます。もうすぐ世界水泳大会が福岡でありますね。福岡で大会があります。(F)
見てください。[Tはレアリアとして写真を見せる](I)

それぞれ3の発話(F)が教師によるF-movesである。この例で分かるように、F-movesは一義的に学習者の反応(R)に対する評価や訂正を含んでいる。さらに、特徴的な点として、学習者の反応(R)の繰り返しや言い換えによる理解の確認、音調(イントネーションやプロミネンス)による称賛や励ましの表出、コメントを付け加えることによる興味の喚起などの教育的意図が含まれていることが挙げられる。これらは前に述べたclassroom rapportの形成にも関連している要素であると考えられる。

次に、上の例とは異なったタイプのF-movesとしてExtract 3を見てみよう。

Extract 3

- 1 T: じゃ、S1さん、どうですか。健康のために、体のために、……。 (I)
- 2 S1: いっぱい食べます。体にいいです。(R)
- 3 T: 私も食べるのが好きです。(F)
S2さんは体のために何かしていますか。(I)
- 4 S2: 体はあたたかい。日本……。あたたかい、のために、体をあたた……。 (R)
- 5 T: あたためる。(F)

6 S2: はい。(R)

7 T: あたためるために、何かしていますか。(I)

比較のために、**Extract 1, 2**の場面を振り返ってみる。教師による質問 (I) はいずれも display question⁶である。つまり、**Extract 1**の場面は文型「～のために～」の練習として T が S にカメラというキューを出してすでに答えが分かっている質問をしているところである。また、例 2 は泳いでいる人の絵カードを使って「泳いでいる」あるいは「水泳をしている」という語彙を引き出そうとしている場面である。これらのケースは display question の特徴として、T がすでに知っている（概念としては S も全員知っている）答えを引き出すための Initiation なので、T は S の答える内容と表現をすでに把握している。つまり、これらの会話は基本的に form-focused talk となっており、教師は文型や語形の正確さ (accuracy) の確認、定着をめざすという教育的意図を持っている。そのため、学習者の反応をかなりの程度コントロールできるという特徴がある。

それに対して **Extract 3**の場面は「～のために～」という文型を導入し、一通り練習した後、situation drill として個別の学習者に「体のためにどんなことをしているか」を尋ねているところである。これらの質問は学習者個人に対する質問であるため、その答えは T がまだ知らない内容となっている。このような質問を display question に対して referential question⁶という。つまり、この会話は content/meaning-focused talk となっており、学習した文型や場面を利用して学習者自身の情報を伝えたり、タスクを行ったりする能力を身につけるという、いわば communication を円滑に行うなめらかさ (fluency) の定着をめざす意図を持っている。そのため、S の反応を T がコントロールできない場合が生じる可能性をはらんでいる。

このように **Extract 1, 2**と **Extract 3**の F-moves の機能は質的に異なっており、その違いは「言語それ自体が教育の目的であり、また、指導の手段でもある」という言語教育の持つ特殊性に起因している。この特殊性は外国語教育が抱えている課題、いわゆる the code-communication dilemma in language pedagogy の原因ともいえるものであり、これをジレンマと見るか、外国語教育のユニークさと見るかは意見が分かれるところである。筆者はあえて 2 者択一のジレンマとはとらえず、2 つの視点が共存し、補完しあいながら進んでいくもの、言い換えると言語教育は根源的に言語を使って言語の説明をするという特性をもっており、言語的かつメタ言語的な能力は教室内外で生じる社会性を持ったインターアクションを通して習得されるものだとする立場を取ることとする。

4. learner initiatives (LI) の機能と F-moves

私は以前の論文(Indoh 2000)で classroom interaction のカテゴリーとして 'student-initiated talk/question' を指摘し、その例をあげた。この論文では IRF structure に注目し、談話を抜き出す際の単位と位置付けたが、その IRF chain に入りきれない classroom interaction としてこの 'student-initiated talk/question' がある。先行研究ですでに以下のことは議論されている。van Lier (1996 : 184-185) は IRF exchange と学習者の授業への貢献に関して、以下の点を指摘している。

IRF exchange and the related pedagogical discourse mode of recitation are common in classroom interaction and present a number of advantages in terms of control, efficiency of delivery of predetermined material, and so on. However, we also saw how this efficiency comes at the cost of reduced student participation, less expressive language use, a loss of contingency, and severe limitations on the students' employment of initiative and self-determination.

また、Sur Garton (2002:48) は特に教師主導の教室活動において、learner initiatives を “an attempt to direct the interaction in a way that corresponds more closely to the interests and needs of the learners and develops their interactional management skills” と定義付けている。また、その特徴として、次の二つの条件を挙げている。

- (1) the learner's turn does not constitute a direct response to teacher elicitation;
- (2) the learner's turn gains the 'main floor', and is not just limited to a 'sub floor'.

これらの先行研究を基に、この 'student-initiated talk/question' つまり 'learner initiatives (LI)' を教室内のインターアクションに大きな影響を及ぼすファクターであると位置付ける。次の **extract 4** は LI の例である。

Extract 4

[T はレアリアとして電子辞書を S に見せ、文型「～は～に便利です」を言わせようとしている。]

T : . . . これは何をするのに使いますか。(I)

S3: ことばを知るのに使います。(R)

T: はい、ことばを知るのに使います。これは辞書よりもとても軽くて、便利ですね。(F)

これは旅行に便利です。これは旅行に便利です。言ってください。(I)

Sall: 電子辞書は、旅行に便利です。(R)

S2: その電子辞書はいくらですか。(LI)

T: 高いですよ。3万円くらい。私もほしいです。(F)

S2: あなたのではないんですか。(LI)

T: 違います。借りました。(F) (教室: 笑い)

えー、これは本です。[T は本を見せ、次の練習に戻る。] (I)

この S2 の発話は上の Garton の 2 条件を充たしていることが分かる。これらの S からの働き掛けは T にとっては全く予想できない内容であり、また、とっさの意志決定が必要となる。それだけに、classroom interaction においては大きな影響を与えるファクターとなっている。van Lier (1996) は contingency という用語でこの classroom interaction におけるダイナミズムを表している。

Contingency is what gives language first an element of surprise, then allows us to connect utterance to utterance, text to context, word to world. The conditions for a contingent language act are set up by alluding to the familiar, the given, the shared, then a surprise is sprung in the form of the new, the unexpected, and then joint interpretive work is undertaken which simultaneously connects the new to what is known, and sets up expectations for what is to happen next. (1996 : 171-172)

以上の考察から、F-moves を分析するにあたり、IRF structure にのみ注目するのでは、その本当の姿を表すには方手落ちである。したがって、この論文では、IRF structure と LI の両方に着目し、その関係において教師の F-moves の様相がどのようなになっているかを見ていくことにする。分析にあたっては、タイプの特徴を探るために、IRF exchange の中の I (Initiation) が明確な question である場合は、それを display question か referential question かに分けて、それに続く R (Response) と F (F-moves) の内容を見ていく。使用した談話資料は初級日本語の授業を文字化したものである。

4-1. タイプ 1 : I が display question の場合の F-moves

以下の extract は I (Initiation) が display question の場合のパターンである。

Extract 5

T : [T は S にしゃもじの絵カードを見せている。] これはなんでしょう。(I)

S4 : しゃもじ・・・(R)

T : はい、しゃもじです。しゃもじ。知ってますか。さすが S4 さん。(F)

言ってみてください。しゃもじ。(I)

S3 : みたことないです。(教室：笑い) (R)

T : 見たことないですか。(F)

これは何のために使いますか。(I)

S3 : 英語では? (LI)

T : 私も英語ではわかりませんね。(F)

これは何のために使いますか。S4 さん。(I)

S4 : ごはんを・・・。(R)

T : ごはんをつぐ。 [T は「つぐ」と板書する] (F)

S4 : ごはんをつぐ。(R)

T : しゃもじはごはんをつぐのに使います。(F)

Extract 6

T : [T はタスク活動「リサイクル」の説明をレアリアを使って行っている]

それでは、ええと、ペアになってください。この一番上はストックキングです。

(途中略)

はい、これは何ですか。(I)

S4 : 歯ブラシ。(R)

T : はい、さすが、お母さん。(教室：笑) 歯ブラシです。(F)

じゃ、これは・・・。はい、牛乳パックです。牛乳パック。(I)

S3 : 今、日本でちょっとあぶないです。(教室：笑い) [S はその当時話題となっていた狂牛病について触れている] (LI)

T : よく知ってますね。(F)

これは何ですか。[T はペアワークの語彙の説明に移る。] (I)

S3：スカーフ。(R)

Extract 7

T：じゃ、S2 さん、これは何でしょう。[T は S にラジカセの絵カードを見せている] (I)

S2：テープカセットリコーダー。(R)

T：はい、そうですね。(F)

S2：あ、ラジオ。(LI)

T：短くして、ラジカセといいます。(F)

じゃ、これは何のために使いますか。(I)

S2：音楽を聴くために使います。(R)

T：はい、そうですね。音楽を聴くのに使います。(F)

S2：「ために」と「のに」はどちらが一番便利ですか。一番日本人……。 (LI)

S1：よく使いますか。(LI)

T：使うのは「のに」をよく使いますね。「聴くのに」、「のに」のほうが言うのが簡単です。

自然に……。たぶんみなさん、よく聞くと思いますよ。(F)

[T はやかんの絵カードにもどる。] じゃ、これは？ S4 さん。(I)

S4：やかん。(R)

Extract 8

T：[T はパーティーの準備をしている絵カードを見せて、「～もかかります」の用法を説明している]

……でも、パーティーの準備に 20 万円かかると思っていたんですが、40 万円かかりました。びっくりしますね。

[T は「も」と板書する] ここで、びっくりした時、思っていた時よりも多い時に、「も」を使います。パーティーの準備に 40 万円もかかりました。びっくりしますね。パーティーの準備に 40 万円も必要です。パーティーの準備に 10 人必要だと思っていたんですが、20 人必要でした。言ってください。(I)

Sall：パーティーの準備に 20 人必要でした。(R)

T：では、3 日と思っていたんですが、何日ですか。[T は 6 日と書いた絵カードを S に見せている] (I)

S2：6 日です。パーティーの準備に 6 日もかかります。(R)

T：びっくりした時です。(F)

S3: そう。最初の予定は違いますね。(LI)

T: はい、そうです。最初の予定が違って、びっくりした時にもっと多くかかる時に「6日
もかかります」。(F)

では、これを見てください。[T は別の絵カードに替え、別の場面に移る。] (I)

Extract 5 から Extract 8 までには次のような特徴が見られる。

- ① 最初の Initiation は display question もしくは、display-type の導入によるものである。
- ② 学習者の R (response) に対する F-move は、まず、R が正しいかどうかを示す表現「はい、
そうですね」等に続けて、R のフレーズの確認のためのリピート、S が答えられたこと
に対する称賛のコメント、文型の用法の説明を簡潔にまとめている。
- ③ S の LI は、文型・文法についての質問、確認が多く、Extract 6 のみ内容に関するコメン
トとなっている。
- ④ LI に対する F-moves は③の文型・文法についての S からの質問に答える、もしくは S の
内容に関するコメントに簡潔に答える形になっており、その後すぐに次の話題、もしくは
Initiation にスイッチしている。

4-2. タイプ 2: I が referential question の場合の F-moves

Extract 9 [Extract 3 の続き]

T: [T は健康のために何をしているかを聞いている。文型「～のために～」の練習として]
・・・あたためるために、何かしていますか。(I)

S4: 運動会しないです。(LI)

T: 運動しないですか。何かしましょう。私もしないんで・・・でも、今暑いから・・・。(F)
(教室: 笑)

S4: めんどくさい。(LI)

Extract 10 [Extract 9 の続き]

T: S3 さんは健康のために何かしますか。(I)

S3: ああ、たまにジョギングします。でも、ちょっとめずらしいです。(R/LI)

T: どれぐらいジョギングしますか。(F/I)

S3: ああ、20 分ぐらい。(R)

T: 20 分ぐらい。けっこう走りますね。(F)

S3: でも、上手じゃない。(LI) (教室: 笑い)

Extract 11 [Extract 10 の続き]

T: では、ええ、この部屋にカレンダーはないですね。じゃ、みなさん、6月のことを思い出してください。6月17日、何の日だったか分かりますか。もう1か月も前ですが。(I)

S4: お父さんの日。(R)

T: はい、そうです。父の日でしたね。(F)

父の日、何かしましたか。(I)

S4: 何もしません。(R)

T: 父の日、何もませんでしたか。私は父のために、ネクタイを買いました。(F)

みなさんは父の日、お父さんに何かしましたか。(I)

S1: 何もしてません。(R)

T: 何もしてませんか。忘れてました?(F/I)

S2: 父の日はいつですか。(LI)

T: 6月の17日です。日本では、6月17日です。(F)

S2: ああ、もう過ぎましたね。ほくのお父さん、怒った・・・(LI) (教室: 笑い)

Extract 12 [Extract 11 の続き]

T: じゃ、母の日とかはどうですか。母の日は5月。皆さんの国で父の日と母の日はありますか。(I)

S3: はい、あります。(R)

T: 母の日、じゃ、何をお母さんのためにしますか。(I)

S3: Eメールのメッセージしました。(R)

T: ああ、Eメールのメッセージ、うれしいですね。(F)

S3: そうかなあ。(LI) (教室: 笑い)

T: 返事は来ましたか。日本で母の日には赤いカーネーション、カーネーション、花の種類ですね。カーネーションをお母さんにあげます。父の日はちょっと、みんな忘れてしまうことがあります。母の日のほうが大きいイベントですね。(F)

Extract 13

T: [「動詞辞書形(目的)のに～」の練習をしている。]

S4さん、どこが一番・・・友達と夜ご飯を食べるのに、どこが一番いいですか。(I)

S4: 家……。 (R)

T: 家ですか。じゃ、S4さんの料理を……。 (F)

S4: タイレストランの、のに、おいしいです。 (LI)

T: タイレストランがおいしそうですか。辛いですか。 (F/I)

S4: はい、辛いです。 (R)

Extract 14 [Extract 13の続き]

T: じゃ、S4さん、S1さんに聞いてみてください。友達と夜ご飯……。 (I)

S4: 友達と夜ご飯、どこが一番おいしいですか。 (R)

T: 夜ご飯を食べるのに、どこが一番いいですか。 [TはS4に正しい質問文を言わせるため、
質問文をリピートしている] (F)

S1: 外、あまり出ないから。 (LI)

T: S1さんも家が一番いいですか。 (F)

Extract 9から Extract 14 までには次のような特徴が見られる。

- ① 最初の Initiation は **Extract 11** をのぞいてすべて referential question である。
- ② 学習者の R に対する F-moves は、まず、R のフレーズの確認のためのリピートがあり、さらに続けて R の内容についてのコメントや質問、R の修正がきている。
- ③ S の LI は、T の F-moves (コメント、質問) に対する反応や答えが多いが、単に yes, no での答えではなく何らかの価値観を含むオリジナルなものとなっている。また、LI は T に対してのみの働き掛けではなく、クラス全体へのメッセージでもあるため、クラス全体が笑いに包まれ、なごやかな雰囲気を作る働きがある。また、内容に関するものがほとんどで、文型や文法に関する質問はない。
- ④ LI に対する F-moves はクラス全体の反応 (笑い) に準じたものになっているか、②と同様、内容についての質問、修正、また、場合によってはその内容から派生する話題についての言及もみられる。

4-3. タイプ 3 の F-moves

Extract 15 [Extract 4の続き]

T: これは本です。[Tは旅行のガイドブックをSに見せている。「XはYに～です」の導入部分] オーストラリア旅行の本です。私は去年シドニーにいました。シドニーです。

シドニーはショッピングセンターがたくさんあります。シドニーは何に便利ですか。

ショッピングセンターがたくさんあります。(I)

S3: 買い物に便利です。(R)

T: はい、そうですね。シドニーは買い物に便利です。(F)

言ってください。(I)

Sall: シドニーは買い物に便利です。(R)

T: [T は S にコアラのぬいぐるみを見せて] 私はシドニーでこれを買いました。これは何ですか。(I)

S4: にんぎょう? (R)

T: はい、コアラのぬいぐるみです。ぬいぐるみ。「人形」でもいいですよ。ここを押すと音楽が鳴ります。(F)

コアラのぬいぐるみはおみやげにいいです。言ってください。(I)

Sall: コアラのぬいぐるみはおみやげにいいです。(R)

S2: それはいくらですか。(LI)

T: これはオーストラリアドルで8ドルぐらいでした。500円ぐらいです。(F)

では、もう一度言いましょう。(I)

S2: コアラは・・・見たこと・・・動物園見た・・・コアラは・・・動物園で・・・(LI)

T: はい、見たことがありますよ。木の上で寝ていました。コアラはあまり仕事をしないので。(F)

はい、じゃ、これを見てください。(I) [T は次のレアリアに進む。]

Extract 16 [Extract 15 の続き]

T: [T はたばこの絵を見せて] S3 さん、これはなんですか。(I)

S3: それは馬鹿な人です。(教室：笑い) (R)

ああ、たばこを吸わないでください。(LI)

T: これはたばこですね。(F)

たばこは体にいいですか、悪いですか。(I)

Sall: 悪いです。(R)

Extract 16、17 には次のような特徴が見られる。

- ① 最初の Initiation は共に display question である。
- ② 学習者の R (response) に対する F-moves は、まず、R が正しいかどうかを示す表現「はい、

そうですね」等に続けて、R のフレーズの確認のためのリピート、R の修正がきている。

- ③ S の LI は、T が示しているレアリアや話題に関する質問、あるいは T の質問に対する間接的、独創的な答えとなっている。また、その機能として、T が終わりにかけた話題を S が純粹に興味をもっている方向に持っていこうとする意図を持っている。
- ④ LI に対する F-moves は、S の質問に対する答え、あるいは S の答えの言い換えとなっており、③の S の意図とは別に、その後の話題を LI の発話以前の状態、つまり教師がコントロールできるパターンにもどそうとする教育的な意図がある。
- ⑤ このケースの特殊な点は、T による Initiation が display question であるにもかかわらず、S の LI が活発に生起している点である。これは T が自身の興味と経験に基づいて選択した話題とレアリアに対して、S が興味を喚起された結果であると推測される。

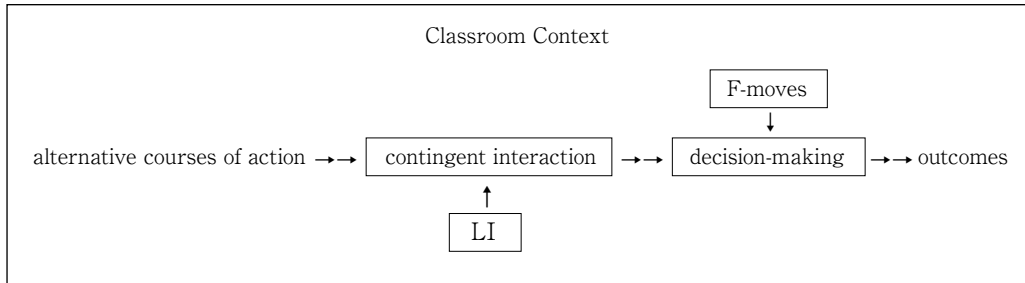
5. 談話の特徴と F-moves の役割

ここまでの考察から、授業中に教師や学習者たちの間で生じる談話、特に、教師主導の教室活動が多い初級のクラスにおいては次のような一見相反するような特徴がある。(1) 語学の授業は基本的に「教室」という教育上の配慮を持った、ある程度の制約を受ける場において行われていることから、教師は学習者の反応 (R) をかなりの程度コントロールすることができる。従って、この場合の教師の F-moves は教育的役割 (pedagogic roles) を担っていることが多い。(2) 「教室活動」は、その活動の中でやり取りされる談話がその話題や意味内容にかかわっている限り、その談話への参加者 (教師や学習者) の間で様々なタイプのコミュニケーションや相互のやり取りを促進するという究極の目的を有しているため、教師は学習者の発話の内容を予測、コントロールできない場合がある。つまり、classroom context の中で教師の意志決定のファクターが強く関与するケースが生じる可能性がある。

タイプ 1 (I が display question の場合) の F-moves の場合は (1) のケースであり、タイプ 2 (I が referential question の場合) の F-moves のケースは (2) の、学習者の反応 (R) が教師に完全には予測、コントロールできない可能性がある場合であるが、それ故にその談話のやり取りにおいて自然な言語使用 (authentic opportunities of language use) が生じる可能性をはらんでいるともいえる。クラスにおけるインターアクションのプロセス、つまり classroom context は実際の授業ではつねに動いており、実際には「予測できない学習者の行動や質問」が生じる可能性がある。授業中に生じる、このような不測のできごと (contingency: contingent interaction)⁷、あるいは T にとっての予測かつコントロール不可能なやり取りとはまさに LI のことであるが、それが刺激となってさらに classroom context を変えていくこ

となる。授業において LI が引き起こす予測不可能なやり取り（contingent interaction）と教師の F-moves に焦点をあてて、その様相をチャートに示した。

図 1 classroom context における LI と F-moves の役割



ここで注目すべき事は outcomes が再び alternative courses of action を引き起こし、そのプロセスの連鎖が次々に起こっていくという点である。その連鎖を引き起こす原動力として LI が引き起こす contingent interaction が、そして outcomes を次の alternative courses of action につなげるための推進力として教師による F-moves が位置付けられる⁸。この図からこの LI と F-moves が語学の授業での interaction を促進する主要な役割を担っていることが分かる。さらに、教師による F- moves が contingent interaction をうまく利用することに成功すれば、クラス内での interaction が促進されるだけでなく、学習者間の rapport 体制の形成も促進することができる。ここで rapport 体制というのは、教師と学習者間のインターアクションの積み重ねによってある程度の時間をかけて「醸成」される「心が通い合う雰囲気」のようなものである。この図では、有用な contingent interaction の発生を促し、それを受容し、classroom context の中に取り入れ、outcome に組み込むまでの一連の動きを円滑にする体制といってもいいであろう。

ここで問題になることは、この大きな可能性を持っている LI による contingent interaction が場合によっては教師にとって大きな障害あるいは脅威だと感じられることがある点である。上に述べたタイプ 3 の F-moves は、学習者が教師の話題に関して純粋な興味を持って LI を発揮しているにもかかわらず、教師はその LI をうまく活用することに成功しているとはいえない。それどころか、学習者の LI の意図とは逆に、その後の話題を LI の発話以前の状態、つまり教師がコントロールできるパターンにもどそうとする教育的な意図を持っている。ただ、この **Extract 15** において言えることは、教師が自身の興味と経験に基づいて選択した話題とレリアに対して、学習者が興味を喚起された結果、学習者の LI が活発に生起していることである。この学習者による LI の発生を教師がいち早く察知し、それをその時々で活用するスキルを持っ

ていれば、より活発で有用な classroom interaction の機会を作ることができるだろう。

6. 結論

以上の考察から、T による F-moves の役割は次の3つに集約される。タイプ (1) は pedagogic role、タイプ (2) は rapport-forming role といえることができる。タイプ (3) は教師がはっきりとその役割を認識していないものであるが、大きな可能性を有しているタイプとして挙げておく。

(1) 第1のタイプ：pedagogic role

- ・ このタイプの talk は form-focused talk の場合が多い。
- ・ 一般的に display question と生起することが多い。
- ・ Cullen はこのタイプの F-moves の特徴を次のように述べている。

The feedback may be an explicit acceptance or rejection of the response (e.g. 'Good' 'Excellent' 'No' 'Nearly') or some other indication that the response was not acceptable (e.g. repetition of the Response with a low rising, questioning intonation). (Cullen 2002 : 119)

(2) 第2のタイプ：rapport-forming role

- ・ このタイプの talk は content/meaning-focused talk の場合が多い。
- ・ 一般的に referential question と生起する事が多い。
- ・ Cullen (1998) によると、'Use of speech modifications, hesitations, and rephrasing to facilitate learners' comprehension' が見られる。
- ・ また、van Lier はこのタイプの F-moves の特徴を次のように述べている。

・・・ the teacher is concerned primarily with engaging and maintaining the students' attention, and drawing them into the discussion actively. (van Lier 1996 : 154)

(3) 第3のタイプ

- ・ T の最初の Initiation は写真や絵カードなどのレアリアを使用した display question である。したがって、授業の開始部はタイプ (1) と同様 form-focused talk が多用されている。

- ・ 途中で、T が示しているレアリアや話題に興味を喚起された S が LI を発動し、授業の流れが content/meaning-focused talk に変わる。
- ・ T は S の LI に簡単に答えるという F-moves で、元の display question に戻ろうとする。

この論文では、F-moves の諸相を 3 つのタイプに分けてみてきたが、これらの F-moves は互いに補完しあいながら、classroom context を形づくる推進力となる働きを持つことが分かった。ここで、もう一度教師の役割をめぐる最初の議論にもどりたい。「言語それ自体が教育の目的でもあり、また、指導の手段でもある」という言語教育の特殊性である。この特殊性により、根源的に教師は実際の授業において、常にどのような言語表現を用いて学習者に対応するか、意思決定の機会に常にさらされることになる。この点を考慮に入れると、教師の役割とは「学習者の反応に応じて臨機応変に F-moves を使い分けることによって、学習者の理解と自発性 (Learner Autonomy) を促進すると同時に、適度にコントロールされた Initiation によって正確さの練習と滑らかさの定着のバランスを取ることで、学習者の言語習得能力を高めること」といえるのではないだろうか。では、そのために教師はどのようなトレーニングをすればいいのか。そのかぎは学習者の反応 (R) が生起するメカニズムにあるのではないかと思う。教師のコントロールから外れて、突然変異の細胞のごとく生じる LI の存在である。言語教育において先に述べた教師の役割が果たせるかどうかは、具体的にどのような F-moves がどのような LI の発生を促すのか、また、その有効活用によって社会的文化的な文脈を持つ活発な classroom interaction の機会をどのように創出できるのか、にかかっていると言えよう。

Notes

1. Indoh (2004), 62-64 を参照のこと。
2. この論文ではフィードバックということばを follow-up という英語に置き換えて「フィードバック行動」に「follow-up moves」という訳語をあてているが、これは Cullen (2002) の次の定義によっている。

Teacher's F-move has a primarily evaluative function : it gives the students feedback about whether the response was acceptable or not, a function that was recognized in the term 'feedback,' which Sinclair and Coulthard originally used to describe the move. Subsequently, the term 'follow-up' has become the preferred term, in recognition of the fact that 'feedback' describes a function of the move rather than the move itself (Sinclair and Brazil 1982). The implication is that the move may also serve other functions. (Cullen 2002 : 117)

3. Indoh (2001), 17-50 を参照のこと。

『教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究（最終報告書）』1992（日本語教育学会編）64-65によると、教授技術として次の5つが挙げられている。

- (1) おしゃべり
- (2) 説明
- (3) 指示
- (4) 質問
- (5) フィードバック

この論文では (1) のおしゃべりと (5) のフィードバックの2つを授業の開始時から、練習、授業のまとめ、タスク等のあらゆる場面に出てくる可能性があるスキルと位置づけ、より広い意味での実際の情報交換の場における教授活動ととらえた。

4. 『教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究（最終報告書）』日本語教育学会(1992), 82-83 を参照のこと。
5. ここでいう classroom rapport とは、場を教室内に限り、教師と学習者、または学習者間で形作られる協力関係のことである。たとえば、ある学習者が単語の意味が分からなくて困っている場合に、隣の学習者が共通の母語でその意味を教えてやるというような行為が生ずる状況を指す。Indoh(2000), 64-65 を参照のこと。
6. 一般的な定義では、display question は「教師がその答えを知っていて発する質問のこと、学習者にその理解や知識を確認する機会を与えるための質問」である。一方 referential question は「教師がその答えを知らない質問」であり、teacher talk に関する研究では、referential question のほうが display question より実際のコミュニケーションに近いものとされている。
7. contingent interaction については Indoh (2004), 62-64 を参照のこと。
8. Gil (2002), 277-278 を参照のこと。

References

- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T. and F.I.Smith. 1966. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers' College Press.
- Bowers, R. 1980. *Verbal behaviour in the language teaching classroom*. Ph.D. Thesis, University of Reading.
- Breen, M. 1985. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Cathcart, R. L. 1989. Authentic discourse and the survival English curriculum. *TESOL Quarterly*, 23(1), 105-126.
- Cullen, R. 1998. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3): 179-87.
- Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2): 117-27.
- Edmondson, W. 1985. 'Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning'. *Studies in Second*

- Language Acquisition* 7: 159-68.
- Eggleston, J. 1979. *Teacher Decision-Making in the Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Garton, S. 2002. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, 56(1), 47-56.
- Graman, T. 1990. Authentic vs. pseudo-dialogue in the second language classroom. *Hands on Language*, 2, 9-16
- Indoh, M. 1997. Authenticity and autonomy in Japanese Language Teaching. 北九州大学開学 50 周年記念論文集: 67-90.
- Indoh, M. 2000. A context-sensitive approach in Japanese language teacher development. *Journal of the faculty of Humanities, Kitakyushu University*, 59: 49-76.
- Indoh, M. 2001. Developing the decision-making abilities of student teachers through teaching practicum. *Journal of the faculty of Humanities, Kitakyushu University*, 61: 17-50.
- Indoh, M. 2004. The Decision-making mechanism in Japanese Language Teaching . *CIEE Journals, The University of Kitakyushu*, 2: 61-82.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Kramsch, C. and Sullivan, P. 1996. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199-212.
- Krashen, S. and T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Sinclair, L. and D. Brazil. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, L. and M. Coulthard. 1975. *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. . London: Longman.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1996. Comment: authenticity and autonomy in ELT. . Oxford: Oxford University Press. *ELT Journal*, 50(1), 67-68.